

Considerações sobre o desafio da historicidade da educação

Marli Auras*

Este texto, com algumas alterações, foi inicialmente apresentado como parte de recente concurso público para professor Titular em Didática e Teoria da Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se, como o título está a indicar, de algumas considerações sobre a teoria da educação na perspectiva da concepção historicista. O caráter de “considerações” conferido ao texto se, por um lado, não deixa de apontar um conjunto de questões pertinentes ao desvendamento da inorganicidade da educação escolar brasileira e catarinense em particular, por outro lado, desafia a continuidade e aprofundamento das reflexões aqui postas, uma vez que a historicidade da educação exige ser conteudizada, afirma a **centralidade do processo de trabalho** na construção da História, nega a autonomia, o primado das idéias na formação da vida social. Tal concepção afirma o compromisso metodológico com a pesquisa concreta, em oposição à produção do pensamento desenraizado, genérico, abstrato.

1 Expansão (des)qualificada da educação escolar

Nos últimos decênios (sobretudo nos anos 60 e 70) houve indiscutível expansão quantitativa da rede de ensino brasileira e catarinense em particular. Milhares de jovens, adolescentes e crianças passaram a ter a escola, crescentemente, como um necessário espaço de mediação em seu processo de **preparação para a vida**. O desenvolvimento industrial, o avanço das relações capitalistas na agricultura, a acelerada urbanização, o aumento da população ativa no setor de prestação de serviços (comércio, bancos, escolas, hospitais, transportes, lazer etc.), enfim, a generalizada mercantilização do cotidiano – aliada à própria exigência

* Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação – UFSC.

crescente dos subalternos por mais escolas -, passaram a exigir, para um número sempre maior de pessoas, não apenas o ingresso no âmbito da sociedade letrada, mas o crescente domínio – e o cada vez mais premente desafio da criação! – de conhecimentos mais e mais elaborados, articulados, capazes de possibilitar o encaminhamento de soluções para os históricos e vastos dilemas nacionais.

No âmbito das exigências da modernização econômico-social, acompanhando a universalização da escola básica, houve paulatino alargamento dos graus de escolarização, a criação e a ampliação do leque de opções profissionais e de cursos de reciclagem, o desafio da criação de condições para a implementação da pesquisa. As circunstâncias objetivas passaram a exigir, com maior força, para um maior número de pessoas, a mediação da reflexão, do teórico, do conhecimento refinado, metódico. No início dos anos 60 (em meio ao trabalho de modernização do aparelho governamental catarinense, sob a hegemonia da FIESC (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina), fundada na segunda metade da década de 50), foi instalada a Universidade Federal de Santa Catarina – principal centro formador de mão-de-obra qualificada no território barriga-verde. No final dessa década e durante a seguinte foram criadas instituições de ensino superior – IES fundacionais nas principais cidades catarinenses (algumas delas, hoje, em processo formal de transição para Universidade). “A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os graus verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado”.¹

A democratização das oportunidades escolares – que abriu a porta da escola a vastos segmentos do povo -, fato que por si só significa uma melhoria, não se fez acompanhar, no entanto, por uma efetiva democratização do conhecimento, pela socialização de verdades já descobertas e o avanço da possibilidade da descoberta de outras, pelo trabalho com a diversidade cultural, com o respeito aos diferentes modos de viver e explicar a realidade.

São seculares as manifestações do arraigado autoritarismo da elite brasileira, seu mandonismo, suas práticas corporativistas, sua leitura da

política enquanto atividade exercida para beneficiar seus fins privados, seu distanciamento daquilo que diz respeito à melhoria efetiva das condições de vida dos subalternos. Um século após ser proclamada, a República inexistente no cotidiano da maioria dos brasileiros que, como costuma afirmar Octavio Ianni, vivem feito estrangeiros no interior de seu próprio país. Legiões de brasileiros vegetam à margem do Estado de Direito, excluídos da celebrada Declaração Universal dos Direitos do Homem, mantidos fora das conquistas da cidadania, dos frutos da modernidade, do desenvolvimento científico-tecnológico. Dezenas de milhões de nossos patrícios, em pleno limiar do século XXI e num país continental, em cujo chão, como já afirmava Pero Vaz de Caminha, “em se plantando, tudo dá”, vivem miseravelmente, num atávico estado de errância, esqueléticos, sem terra, sem teto, sem assistência médico-hospitalar, sem escola, sem trabalho, sem direção, sem brilho, sem sonho (a não ser aqueles marcados pelas mais distintas expressões de religiosidade, que postergam para a transcendência qualquer possibilidade de justiça), presos à ingente e imediata luta pela manutenção do corpo biológico vivo.² Mesmo para aqueles subalternos aos quais o Estado possibilitou o acesso aos bancos escolares, a maior parte – pelos reiterados mecanismos da evasão e da repetência – não tem condições de concluir a escola básica, cuja obrigatoriedade é reconhecida inclusive constitucionalmente. Dados estatísticos de 1990, publicados pelo IBGE, mostram que, de cada 100 crianças brasileiras matriculadas na 1ª série do 1º Grau, apenas 22 conseguem concluir o curso.³ Santa Catarina não foge da marca deste patético quadro nacional.

Esses números relativos à escolarização básica dão bem a dimensão da excludência sócio-cultural produzida pelo Estado brasileiro, sobretudo se trabalhados com aqueles oriundos do imenso processo de capitalização da riqueza nacional. O perfil da distribuição de renda no Brasil, em 1990, registra que os 10% mais ricos se apropriam de quase metade (48%) do total de rendimentos (numa concentração ainda maior do que aquela que já havia sido verificada em 1980). Tal índice de concentração da riqueza certamente inscreve o Brasil como um dos mais perversos, senão o mais, em qualquer comparação com outros países, não apenas latino-americanos, mas em escala mundial.⁴

Ao construir o Estado à sua imagem e semelhança – produzindo-se na sua relação com ele – e conseguir mantê-lo sob rédeas curtas, sem

desprezar os olhos, por um momento sequer, de quaisquer mobilizações de cunho popular (esmagadas pelo braço armado do aparelho estatal e/ou enquadradas em seu arcabouço jurídico), nossas elites têm sido historicamente hábeis na construção de condições favoráveis ao seu próprio enriquecimento, bem como ao de seus aliados. Santa Catarina exemplifica muito bem tal situação. Ao exercício oligárquico da política, mediado pelas especificidades do povoamento e da colonização de seu território e pela relação político-econômica deste com os contextos nacional e mundial, correspondeu e corresponde o surgimento e o fortalecimento de portentos econômicos, tais como a Hering (Ceval), a Sadia, a Perdigão, a Artex, a Tupy. A história da formação desses grupos, em muitos e importantes momentos, confunde-se com a própria história da formação dos Estados catarinense e brasileiro, sem falar das nuances verificadas no jogo da fronteira entre público e privado no âmbito dos respectivos municípios e micro-regiões onde tais grupos estão estabelecidos. Diretamente de suas fileiras, ou por elas apoiados, saíram vereadores, prefeitos, deputados estaduais e federais, senadores, secretários de Estado (as pastas da Agricultura, da Fazenda, da Indústria e Comércio e do Planejamento têm sido ocupadas por familiares ou representantes desses fortes grupos; Atílio Fontana – Sadia, na Agricultura, foi também vice-governador, senador, vereador e prefeito de Concórdia; Victor Fontana – Sadia, na Agricultura; Ivan Bonato – Perdigão, na Fazenda; Dieter Schmidt – Tupy, na Indústria e Comércio; Ingo Zadrosny – Artex, no Planejamento). Esperidião Amin, que registrou como marca de seu período governamental (1983-86) a propalada **opção pelos pequenos**, tinha Victor Fontana, da família Sadia – então o maior grupo econômico em Santa Catarina – na qualidade de vice-governador. A tal **governo de poucos** tem correspondido também o forte controle da imprensa catarinense (televisão, jornal e rádio), explorada, quase em sua totalidade, por setores do PPR (ex-PDS) e do PFL, ligados diretamente aos grandes grupos econômicos ou a eles aliados.⁵

2 A construção da hegemonia dos subalternos – um processo historicizante e original exige conhecimento, praxis transformadora

Entender a marginalização política dos subalternos em relação aos (des)compromissos do aparelho governamental, no que concerne à sua dimensão social, implica atentar para as condições de nossa própria formação histórica, compreender o quanto o “passado impera sobre o pre-

sente”.⁶ Implica pensar o pensamento, inventariar nossa concepção de mundo, conhecer-nos a nós mesmos, enfim, implica construir nossa autoconsciência crítica (no sentido de consciência para si). Este processo exige o desenvolvimento da reflexão acerca da prática, da própria experiência de vida; requer, portanto, o aprofundamento do teórico. Ou seja, o **détour** – a mediação da reflexão –, como lembra Kosik⁷, é um imperativo para os subalternos no processo de superação da praxis imediata, utilitária, reiterativa e de alcance do conceito, da totalidade concreta⁸ e da possibilidade do exercício da praxis transformadora, revolucionária. “A insistência sobre o elemento **prática** da ligação teoria-prática – após se ter **cindido, separado** e não apenas **distinguido** os dois elementos (...) – significa que se está atravessando uma fase histórica relativamente primitiva, uma fase ainda econômico-corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da **estrutura** e a qualidade – superestrutura adequada está em vias de surgir, mas não está ainda organicamente formada”.⁹

A construção da hegemonia dos subalternos é um processo historicizante e original¹⁰, de profunda dimensão gnoseológica. Implica superação da leitura abstrata, especulativa e genérica de homem, própria do pensamento religioso e da filosofia idealista – e fundamental para o desenvolvimento da hegemonia burguesa –, para que se avance no sentido de compreendê-lo como “processo de seus atos”¹¹, nexos de relações, devir. Nesta leitura, a história é entendida como produto do trabalho humano. O pensamento é tido como inteiramente terreno.¹² O homem pode – e deve, na perspectiva do desafio da construção da hegemonia popular – “controlar seu próprio destino, (...) se fazer, (...) criar sua própria vida”.¹³ No trabalho de “controlar seu próprio destino”, o homem, a partir das condições historicamente dadas¹⁴, se modifica, num movimento dialético em que as circunstâncias determinam a consciência que, por sua vez, determina as circunstâncias (relação necessidade-liberdade). “...cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual (...) é o ponto central. (...) Todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado. Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível”.¹⁵

14 • Marli Auras

O processo de transformação social requer – como afirma Gramsci – a superação do senso comum, a compreensão da prática, o desenvolvimento da razão crítica, a busca do nexos teoria-prática, ou seja, requer a praxis. Exige “ação intencional, consciente, politicamente articulada. Não é possível a construção da hegemonia popular sem que se processe a luta pela superação do momento da passiva sujeição à necessidade, ou seja, sem a superação da sujeição à estrutura econômica”.¹⁶ Nesse sentido, a escola – ainda profundamente marcada pela visão essencialista do homem – é desafiada a engajar-se no trabalho de transformação intelectual e moral da sociedade, com vistas à obtenção coletiva de um mesmo “clima cultural”.¹⁷ Gramsci reconhece a importância da escola, mas não é um pedagogo em sentido estrito e tampouco está preocupado com discussões relativas à especificidade do trabalho escolar. Preocupa-se com a questão escolar – que o interessava “muitíssimo” – tomado pelo desejo de ver esta instituição, a seu modo, comprometida com a ampla articulação política necessária à construção da nova hegemonia. Sua defesa do trabalho como princípio educativo insere a escola no âmbito da luta histórico-lógica organicamente ligada ao partido do trabalho (em sentido amplo, ligado à presença das classes fundamentais). Isto implica realizar a superação da divisão – historicamente produzida – entre trabalho intelectual e trabalho manual, pensamento e ação, dirigentes e dirigidos, ou seja, implica romper com as condições concretas reprodutoras da unilateralidade do homem e possibilitar, então, seu desenvolvimento pleno, omnilateral.

O partido político – “modo mais adequado para aperfeiçoar os dirigentes e a capacidade de direção”¹⁸ – é que deve exercer o papel fundamental na tecedura dessa nova hegemonia. Gramsci o vê como o moderno príncipe, como a primeira célula que aglomera germes de vontade coletiva que tendem à expansão, como o intelectual coletivo que deve ser, ao mesmo tempo, o organizador, o criador e a expressão ativa e atuante de uma vontade coletiva que pretende se tornar nacional-popular, universal – “um elemento complexo da sociedade no qual já tenha se iniciado a concretização de uma vontade política reconhecida e fundada parcialmente na ação”.¹⁹

É ao partido, pois, que cabe a responsabilidade política maior no processo de construção da hegemonia operária. Seu trabalho, no entanto, terá maior densidade e eficácia transformadora na medida em que for representativo da presença de amplos e diversificados agentes coletivos, nos mais variados espaços e tempos sociais, lutando no sentido da

superação das circunstâncias históricas geradoras da condição de subalternidade. Esta responsabilidade partidária implica no trabalho de fazer irromper na vida política brasileira os grossos segmentos populacionais mantidos à margem dela. Sem este trabalho, obviamente, é impossível a formação de uma vontade coletiva nacional-popular. A formação desta vontade somente é possível quando o grupo social que busca articulá-la, ao compreender a si próprio, seus interesses, percebe que sua emancipação política depende da emancipação política dos grupos afins. Instaura-se, deste modo, um processo de luta qualitativamente superior, que constrói, concretamente, as bases para uma nova sociedade. “... o exercício da hegemonia consiste na capacidade de se conquistar a adesão e o consenso de grupos afins e de se neutralizar e isolar os grupos adversários, procurando limitar e dissolver sua eficácia hegemônica, isto é, sua força de persuasão sobre os homens. Isto implica capacidade política de interpretar, além dos seus próprios, também os interesses dos outros. Ou seja, compreender-se e compreender os demais. Levar em conta as forças adversas”.²⁰

Nessa linha de raciocínio, a escola é desafiada a contribuir para o desenvolvimento do processo de interpretação e elaboração dos interesses dos diferentes grupos subalternos, ou seja, para o trabalho de construção de suas especificidades, de suas diferenças (o que não significa, sob qualquer hipótese, culto aos localismos, ao provincianismo), no interior de um movimento histórico-lógico – ao mesmo tempo uno e diverso – de levantamento de pontos comuns relativos à condição de subalternidade, na perspectiva histórica da construção de uma totalidade qualitativamente distinta, superior. No âmbito do “historicismo absoluto” gramsciano, o que compete à escola fazer?²¹ “A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo”.²² A tarefa educativo-escolar deverá contribuir para a superação do sincretismo do senso comum – a filosofia dos homens comuns, isto é, das multidões – “seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos

cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconseqüente”.²³ Impregnado de elementos supersticiosos, acríticos, “o senso comum é um agregado caótico de concepções disparatadas, podendo-se encontrar nele tudo o que se queira. (...) é um conceito equívoco, contraditório, multiforme, (...) referir-se ao senso comum como prova de verdade é um contra-senso. (...) é grosseiramente misoneísta e conservador”.²⁴ Gramsci, lembrando Marx, chama a atenção para a granítica e fanática resistência do senso comum, para a secular reprodução das crenças populares, suas magias e bruxarias, que têm a mesma energia das forças materiais e, “conseqüentemente, (...) sua imperatividade quando produzem normas de conduta”.²⁵ Em suma, o senso comum não pode constituir-se numa ordem intelectual – ou seja, não pode, enquanto tal, construir a hegemonia popular – porque não pode “reduzir-se à unidade e à coerência nem mesmo na consciência individual, para não falarmos na consciência coletiva”.²⁶ Daí a imperatividade – numa perspectiva historicamente transformadora – do trabalho de articulação da consciência popular. Sem esse trabalho de construção da descontinuidade, a reprodução do status quo continuará a ocorrer naturalmente, o passado – como afirmou Lukács – continuará a imperar sobre o presente. Um presente ausente enquanto vontade concreta de fazer avançar, fundamente, a hominização do homem. O futuro afigura-se, assim, prisioneiro, oprimido, a-utópico. Sem esperanças, a não ser aquelas oriundas das mais distintas manifestações do ideário religioso e que, no mais das vezes, têm servido para alienar o homem da força transformadora de seu processo histórico, numa inversão ideológica em que a criatura domina o criador e o paralisa enquanto sujeito capaz de mudanças.

Ao mesmo tempo em que, no processo de expansão do mercado, o ingresso das multidões na sociedade letrada é uma necessidade (o que explica a proliferação de estabelecimentos escolares, nas últimas décadas, no Brasil e particularmente em Santa Catarina), avança, também, a necessidade de se exercitar o controle sobre a circulação dos conhecimentos existentes. No jogo político inter-nações e intra-nação – na perspectiva da reprodução da ordem capitalista e, sobretudo, no bojo da onda neoliberal do livre mercado e da queda do muro de Berlim – não há interesse na ampla socialização de verdades já descobertas e na busca de outras (particularmente com fins sociais) que não sejam aquelas diretamente vinculadas ao mundo do mercado.²⁷

3 Estado autoritário e “modernização conservadora”

No âmbito do avanço das relações capitalistas é preciso atentar para a especificidade da formação burguesa brasileira. Na história mundial, não encontramos somente um modo clássico de revolução burguesa, há revoluções burguesas, há diversidade, de acordo com as peculiaridades do contexto histórico que se está considerando. Nos países periféricos, elas não ocorrerão nos moldes daquelas verificadas nos do Primeiro Mundo, onde foram primárias, primordiais, democrático-burguesas (na Inglaterra e na França, por exemplo). “A revolução burguesa que vem ocorrendo no mundo periférico sofre, muito fortemente, uma influência de fora para dentro; ela não é essencialmente inventiva, transformadora, revolucionária. Nela convivem, lado a lado, o arcaico e o moderno, o computador e o analfabetismo generalizado. Esta revolução periférica propõe, elabora uma **modernização conservadora**, sob a hegemonia dos países capitalistas centrais”.²⁸

O desenvolvimento capitalista brasileiro tem se dado por dentro da excludência política das maiorias. A elite catarinense, por exemplo, costuma vangloriar-se da dimensão primeiro-mundista de seu parque industrial, cujas grossas exportações atingem mercados consumidores notadamente exigentes. Esse avanço econômico, no entanto, tem frutificado no sentido de criar condições reais para resgatar as maiorias patricias de suas ingentes condições de vida? É inegável, sobretudo nas últimas décadas, a ocorrência geral de um processo de modernização, na perspectiva do industrialismo. Mas que tipo de homem esse processo efetivamente constrói? Para que sociedade? Qual é, enfim, a concepção de poder e civilização implícita na hoje tão propagada conjugação do verbo modernizar?

Nossa burguesia nacional e catarinense em particular não foi e não é revolucionária. “Ela não assume o papel de **paladina da civilização** ou de **instrumento da modernidade**, pelo menos de forma universal”.²⁹ Sob a ótica corporativo-individualista – que inclusive busca permear o senso comum das maiorias – de que “o importante é tirar vantagem em tudo”, nossa burguesia tem procurado explorar, historicamente, tudo o que lhe é ou lhe parece de pronto vantajoso. Para ela tem sido “vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam (e decorrem – MA) tanto do atraso quanto do **adiantamento** das populações”.³⁰ Explorou o regime

escravagista até o limite, abandonando o negro à sua própria sorte, ao deus-dará, nos largos e vigiados porões da subalternidade pátria. “Cá nesta humana e trágica miséria,/ nestes surdos abismos assassinos/ teremos de colher de atros destinos/ a flor apodrecida e deletéria”.³¹ Dizimou, impiedosamente, as vastas legiões de índios aqui então existentes. Liquidou, pela força das armas, a utopia sertaneja expressa nos movimentos rebeldes de Canudos e do Contestado. Sustentou e sustenta a violência endêmica que permeia a sociedade brasileira.³² Enfim, a prevalência histórica do **ethos** escravagista, do **modus faciendi** feitoral e oligárquico nas relações sociais, tem possibilitado intensa exploração da força de trabalho das multidões. Este trabalho vem produzindo uma considerável riqueza, habilmente capitalizada por grupos minoritários que, encastelados no aparelho governamental e de braços dados com a igreja, desfraldam, aos quatro ventos, impunemente, a bandeira **nacional**: ordem (para os de baixo) e progresso (para os de cima). Hoje – como já vimos – o Brasil é recordista mundial em altas taxas de concentração da riqueza e de exclusão econômico-político-social. Os tão decantados **interesses nacionais** dizem respeito, a rigor, somente até ao que for importante para os latifundiários, para os negócios das empreiteiras, dos banqueiros, dos cartéis e oligopólios.³³ Quebrar esta ordem reprodutora da marginalidade exige, sem dúvida, iniciativa política dos excluídos, com a fundação da **res publica** em seu cotidiano.

No final dos anos 70 e no decorrer dos 80, ao longo do território brasileiro, vastos setores dos excluídos do poder econômico-político-social – exclusão exacerbada pelo golpe militar de 1964 -, não obstante a presença do Estado Autoritário e por isto mesmo, (re)começam a mobilizar-se, na urbe e no mais recôndito interior, em defesa do Estado de Direito, na perspectiva histórica da construção de uma sociedade mais justa. “O poder, neste nosso país (...), sempre foi um fluído descendente, irradiando-se para baixo, sob a inspiração do príncipe, do presidente, do governador, do coronel e dos privilegiados. Dentro dessa moldura imóvel, irrompe a cidadania, independente do Estado e das forças que se agregam ao Estado. O centro dinâmico não seria, como foi na Europa dos Oitocentos, o empresariado, aqui prudentemente atrelado às tetas oficiais. (...) A base social foi o operariado, com as lideranças sindicais resistentes à polícia e ao cerco das baionetas. O único fato subversivo da História nacional é rigorosamente a ascensão do operariado”.³⁴

Santa Catarina, terra dominada, desde a República Velha, pela oligarquia dos Ramos (setor latifundiário, com base nas vastas fazendas dos Campos de Lages) e dos Konder-Bornhausen (setor urbano-industrial, com base nas áreas de imigração notadamente teutônicas do Vale do Itajaí e Litoral Norte do Estado), em função de profundas modificações verificadas em seu quadro econômico-social oriundas do avanço das forças capitalistas, viu emergir, nas últimas décadas, fortes movimentos sociais, no campo e na cidade, que, na luta por melhores condições de trabalho e de vida, tendem a colocar em xeque o tradicional exercício oligárquico da política. As facções da burguesia catarinense que, até os anos 60, engalinhavam-se, sobretudo em períodos eleitorais, na disputa partidária pelo comando do Palácio Rosado – de um lado, o PSD, dos Ramos; do outro lado, a UDN, dos Konder-Bornhausen -, passaram a ter que conviver com a presença, no horizonte político, de uma crescente força oriunda da organização de setores subalternos, fato até então desconhecido – pela sua amplitude, densidade, articulação e possibilidade política – no âmbito da história de Santa Catarina.³⁵

Até então o PTB – terceira força política catarinense -, embora também criado por Getúlio Vargas, de cima para baixo, havia sido, por contradição, ao penetrar em setores operários e sofrer novos conteúdos, um canal de expressão dos poucos setores sindicais catarinenses, notadamente dos aguerridos mineiros do sul do Estado e, secundariamente, dos operários têxteis do Vale do Itajaí. Trabalhadores da região de Joinville e São Francisco do Sul e agricultores do Oeste e dos Campos de Lages também inclinavam-se para o PTB. Este partido, entretanto (que, nos anos 60, era o que maiores vinculações apresentava com a classe trabalhadora catarinense), não conseguiu passar da condição de **fiel da balança** – embora tenha sido hábil na exploração política de tal condição histórica³⁶ – na acirrada disputa pelo poder entre os setores dominantes, udenistas e pessedistas, sem jamais ter representado um risco efetivo para tal dominação.³⁷ A força crescente do PTB, entre os trabalhadores catarinenses – num quadro histórico de proscricção do Partido Comunista -, expressava o avanço urbano-industrial do Estado. O PCB possuía poucos militantes, concentrados basicamente em Florianópolis e provenientes de setores estudantis e de trabalhadores da construção civil.³⁸

Nessa conjuntura política, o grosso da população catarinense achava-se disperso, desarticulado politicamente, sem representação para si,

à espera de que alguém lhe trouxesse o crescentemente prometido progresso e lhe possibilitasse, assim, dias melhores. O povo, então, votava em massa nos candidatos da UDN ou do PSD, sem consciência política do alcance histórico de tal gesto.

O golpe militar de 1964, ao calar as vozes oriundas dos setores subalternos e suprimir, inclusive, o processo eleitoral direto para cargos majoritários (governador e prefeito da capital, no caso dos Estados), garantiu anos de “tranqüilidade” para o desenvolvimento capitalista, particularmente em terras catarinenses. A chamada máquina governamental pôde ser mais intensamente usada para favorecer o capital. Todos os atuais grandes grupos econômicos de Santa Catarina multiplicaram, fantásticamente, suas respectivas riquezas ao longo destas últimas décadas. Fizeram-se portentosos mediante as políticas amplamente vantajosas do Estado, sobretudo as articuladas no período pós-64.

3.1 Os Planos Estaduais de Educação: modernização/ (des)escolarização e a ascensão política dos subalternos

É nessa condição histórica marcada pelo domínio do Estado pelas facções da burguesia, protegidas pela ditadura militar com seu correspondente arsenal jurídico determinado pela força do arbítrio (as famigeradas leis de exceção), que irá surgir, em Santa Catarina, o primeiro Plano Estadual de Educação – PEE (1969-79). O texto do Plano e a conjuntura política dos anos 60 revelam a hegemonia da FIESC, ou seja, atestam a presença do capital, enquanto fato e conceito, atuando como o princípio educativo das chamadas reformas modernizadoras do aparelho governamental, sobretudo daquelas relativas à exigência do planejamento, dentre as quais destaca-se o ligado à educação escolar. O primeiro PEE de Santa Catarina afirmava, explicitamente, que pode “haver condições para o desenvolvimento (...) quando (...) a elite política conseguir aparelhar a sociedade para prestigiar as novas empresas e o comportamento inovador”.³⁹

A crescente hegemonia da cidade (a partir do Censo de 1960, passa a ser majoritária a população urbana catarinense) exige a disseminação da escola básica. Viver nela requer o domínio da palavra escrita. “A exigência de mais escolas tornava-se consensual na sociedade catarinense, um problema que, quando respondido favoravelmente pelo governo, encontra-

va franca simpatia popular. A expansão da oferta de empregos nos setores econômicos secundário e terciário, associada ao processo de urbanização, expressava a modernização econômica do Estado e, em meio a isto, a necessidade de redefinição do papel da escola. Se, no passado, eram poucos os que a freqüentavam – o analfabetismo constituía regra geral, e o cotidiano, marcado pela vida rural, não desafiava no sentido da busca da escolarização, da inserção e desenvolvimento da cultura letrada -, no presente, a disseminação da escola básica passa a ser uma exigência necessária ao desenvolvimento capitalista”.⁴⁰

O Plano de Metas do Governo – PLAMEG I e o PLAMEG II – planos quinquenais, que visavam a criação da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento capitalista catarinense -, implementados ao longo da década de 60, conferiam especial atenção ao setor educação. A Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina – UDESC foi fundada e, dentro dela, o Centro de Pesquisas e Estudos Educacionais – CEPE, ligado à Faculdade de Educação, “com o objetivo de realizar levantamentos sobre nossa realidade escolar (que subsidiariam a formulação da política educacional do governo) e atuar como lugar de aprofundamento da reflexão acerca da problemática pedagógica catarinense”.⁴¹ Foram construídas ou reconstruídas várias escolas, inclusive para o ensino médio, como foi o caso do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis. Milhares de professores foram levados à realização de cursos de treinamento e aperfeiçoamento.

Durante o PLAMEG II, já em pleno período pós-golpe de 64, o governo catarinense procurou avançar na montagem de uma política educacional destinada a vencer as “trevas do subdesenvolvimento”. Para tanto, contou com o auxílio do MEC, sobretudo através do convênio MEC-INEP-UNESCO, organizador do Colóquio Estadual para a Organização do Sistema de Ensino – CEOSE, realizado em Florianópolis, em 1967, na Faculdade de Educação da UDESC, com a presença de técnicos da UNESCO. Dois anos após, à revelia inclusive de sérias considerações postas nas pesquisas realizadas pelo CEPE, surge o primeiro Plano Estadual de Educação – PEE catarinense, fortemente influenciado pelo CEOSE. Este Plano, antecipando-se à Lei 5692/71, em âmbito federal, estendeu a escolarização básica obrigatória para oito anos e instituiu – nisto mantendo-se sozinho no cenário nacional -, na escola pública de 1 Grau, o sistema de avaliação por avanços progressivos – SAP. Isto não

obstante o CEPE haver constatado, em suas primeiras pesquisas (“Sobre as condições do processo educacional em Santa Catarina”, “Expansão da escolaridade primária até a 6ª série” e “Evasão e repetência nas comunidades pesqueiras”), uma realidade marcada pela precariedade, pela falta de professores, de salas de aula, de equipamentos didáticos, enfim, pela incipiência das próprias políticas governamentais públicas.

Vã esperança imaginar que o Estado iria tratar, realmente, de criar as condições garantidoras da concretização dessas duas medidas básicas apresentadas no Plano de 1969. Refém das facções burguesas, em plena ditadura militar, o aparelho governamental, como já afirmamos, tudo irá fazer para canalizar os recursos públicos com vistas à multiplicação da riqueza privada de seus principais inquilinos e aliados, em nome da propalada – e desejada – modernização da sociedade. Basta que se verifique, ao longo dos anos 70 – período fundamental para a concretização das duas principais medidas dispostas no PEE -, o que os governos investiram na área da Educação. Os dados revelam que, no decorrer da década referida, houve acentuado declínio das verbas destinadas ao setor educacional.⁴² Enquanto isso, a CEVAL, agroindústria ligada ao grupo Hering, criada em 1972 por indução do próprio governo (que acenava com várias vantagens, via FUNDESC, como desconto do ICM, por exemplo), em menos de vinte anos tornou-se a maior empresa brasileira esmagadora de grãos de soja e produtora de seus derivados, também destinados à exportação.

“Ao mesmo tempo em que o Estado reconhece e assume, como suporte indispensável ao processo de modernização, na legislação e na tomada de algumas ações concretas, a ampliação da escolaridade básica de quatro (antiga escola primária) para oito anos (atual escola de 1º Grau) – sem dúvida, esta escola, quando concretizada e com boas condições de trabalho, representa um avanço do ponto de vista da democratização social -, impõe o SAP que, apesar de vir embrulhado por todo um conjunto de explicações humanitárias e juras democráticas, acabou mesmo – e esta era sua lógica – por servir ao enfraquecimento do infante direito à escolarização. (...) O discurso pedagógico passa a sofrer forte psicologização, assentado no respeito ao ritmo próprio do aluno, às suas capacidades naturais, etc., numa progressão que, ao individualizar o problema do rendimento escolar, isenta o Estado da responsabilidade de criar condições objetivas para a existência de uma escola pública de

qualidade. O aluno é diretamente responsabilizado pelo seu fracasso ou sucesso escolar”.⁴³ Essa modernização do discurso pedagógico via SAP tinha, na prática, a missão de resolver os sérios problemas da evasão e repetência escolares, sem com isso pressionar financeiramente o Estado, pois, como vimos, existiam outras áreas prioritárias para o investimento do dinheiro público.

“A sofisticação da forma de avaliar o aluno, acarretada pelo SAP (...), não encontrou respaldo na realidade da escola pública catarinense, às voltas com um quadro de reiterada pobreza: falta de escolas, falta de professores, ausência de bibliotecas, inexistência ou insuficiência de material didático, turmas numerosas, baixa remuneração dos educadores, insatisfatória qualificação do corpo docente, ausência de concurso público para professores licenciados (gerando a figura do professor designado, que trabalhava por hora-aula), etc. Em pouco tempo, na prática escolar, o SAP constituiu-se num mecanismo de **promoção automática** dos alunos, desafogando o espaço da sala de aula para a ampliação da oferta de matrícula, sem que isto implicasse em maiores dispêndios de verbas para a educação”.⁴⁴

Quando o próprio funcionamento das escolas catarinenses desafiava por ser profissionalizado⁴⁵, como operar um sistema de avaliação “metodologicamente complexo para os professores e de difícil entendimento para os pais”⁴⁶ como o SAP?

O Estado, responsável direto pelas medidas ligadas ao planejamento educacional, sequer reconhecia, na prática, os professores das quatro últimas séries do 1º Grau enquanto profissionais, pois com eles estabelecia vínculo empregatício marcado pelo caráter da provisoriedade, da precariedade. Apenas no final dos anos 70 – em resposta à crescente pressão da Associação dos Licenciados de Santa Catarina – ALISC (que, fundada na segunda metade dos anos 60, irá firmar-se ao longo da década de 70 em luta contra os desmandos e atrasos governamentais com relação ao trabalho docente) – o governo irá realizar o primeiro concurso público para a admissão de professores licenciados para o 1º Grau. Várias instituições de ensino superior, de caráter fundacional, serão criadas em cidades pólo de diversas regiões catarinenses, no final da década de 60 e no decorrer dos anos 70, com vistas à formação de educadores para a rede de ensino barriga-verde, além de outros profissionais. Tal expansão do ensino superior, no entanto, deu-se grandemente

assentada na cobrança de anuidades dos alunos (em Santa Catarina, apenas a UFSC e a UDESC são universidades públicas e gratuitas). Ou seja, o avanço do processo de escolarização catarinense, que implicou na exigência de ampliação do quadro de educadores, não foi assumido, enquanto política pública que exige encargo financeiro, pelos cofres governamentais. O ônus financeiro recaiu – e continua recaindo – sobre o próprio estudante. Enquanto isso, essas mesmas fundações educacionais sofrem toda sorte de ingerência do poder econômico-político das áreas onde se localizam. Em tais condições, profundamente marcadas pelo clientelismo, por práticas provincianas, interpessoais, não é difícil aquilatar a qualidade dos cursos formadores do grosso do magistério catarinense de 1° e 2° Graus.

Enquanto isso, num clima de “paz social” garantido pela ditadura militar, as lideranças conservadoras catarinenses tratam de assegurar o mais possível o avanço do processo de acumulação capitalista que, tendo-se presente a especificidade da formação autocrática do Estado brasileiro e catarinense em particular, dispensa maiores zelos com relação aos níveis de escolarização das maiorias.

“O final dos anos 70 e os anos 80 serão marcados pela ascensão e o fortalecimento dos movimentos populares em Santa Catarina. (...) A modernização econômica, fortemente capitalizada por alguns grupos, passou a gerar profundas modificações na sociedade catarinense, implicando na possibilidade da constituição de sujeitos coletivos populares que, organizadamente, a partir de suas condições de vida, lutam por transformá-las, por construí-las de modo mais justo. Esta luta por mudanças sociais profundas está a remeter para a necessidade da superação dos localismos, dos corporativismos, em busca da construção de articulações mais amplas e fortes, entre os diferentes setores populares, com vistas à construção do novo, pois são vigorosas as condições históricas reprodutoras da realidade social presente”.⁴⁷ É neste contexto histórico, marcado pela “abertura lenta, gradual e segura” do Estado Autoritário, pela retomada das eleições diretas para o governo estadual, pela favorável repercussão, em Santa Catarina e em todo o país, da experiência administrativa do governo peemedebista de Dirceu Carneiro, em Lages (SC) – “A força do povo” – (carro-chefe da esquerda do PMDB, que aglutinou forças suficientes para lançar seu candidato, Jaison Barreto, ao governo do

Estado), é que toma realce a figura de Esperidião Amin, criado pelas forças conservadoras catarinenses exatamente para responder aos crescentes reclamos populares pela democratização do Estado. “A presença do outro – as forças populares – passou a implicar, para as forças conservadoras, necessidade de rearticulação política, outorga de algumas concessões (maiores ou menores de acordo com a força do movimento social) com vistas à construção do consenso em torno de seu modelo de sociedade, de sua idéia de modernização. O populismo aminiano – o da **opção pelos pequenos** – investirá fundo no trabalho de assistencialismo aos segmentos populares desorganizados, carentes, desassistidos, característicos sobretudo das periferias urbanas, locais onde irão concentrar-se as legiões de abandonados pelo desenvolvimento econômico excludente”.⁴⁸

Ao explorar as contradições do discurso situacionista (“opção pelos pequenos”, “participação comunitária”), o movimento docente conquista, no início da gestão do então governador Esperidião Amin⁴⁹, um processo de ampla discussão para a elaboração do terceiro Plano Estadual de Educação de Santa Catarina.⁵⁰

O PEE 1985-88, diferentemente dos anteriores, é representativo – em seus avanços e seus limites – do envolvimento direto de uma multidão de pessoas interessadas na discussão dos problemas da democratização da educação, num processo que se estendeu de maio de 1983 (quando ocorreu a primeira reunião da Comissão Estadual que, segundo o disposto no ato governamental n 1156, de 30-05-83, deveria elaborar, num prazo de 120 dias, um PEE para Santa Catarina) até outubro de 1984, quando ocorreu, de 22 a 27 daquele mês, na cidade de Lages, o Congresso Estadual de Educação, que contou com a presença de 538 delegados provenientes das então 20 regiões educacionais catarinenses.⁵¹ O propagandeado discurso de campanha do candidato Amin – agora na condição de governador do Estado – de uma abstrata **participação comunitária**, viu-se concretamente comprometido, por força da organização dos educadores, com o reconhecimento da necessidade de se processar a democratização da educação catarinense. “Democratizar a educação passou a ser um desafio especialmente para os educadores, no contexto mais amplo da luta social pela democratização do Estado. Os dilemas daquele desafio são expressões dos dilemas desta luta social”.⁵²

O desenrolar desse vasto processo participativo foi, para muitos, intensamente pedagógico – por força das lições dos constantes ataques aminianos à direção do movimento docente, com o uso de todos os seus canais de propagação e persuasão e aliado aos setores ligados às escolas particulares, na tentativa de, pela via da cooptação, enfraquecer o caráter de subversão do já estatuído, relativamente à educação escolar, até o surgimento, por contradição, nesse embate político entre continuidade/ruptura, de novas lideranças docentes, de avanços na formação da consciência crítica de muitos educadores. Esse momento “contribuiu para acelerar essa consciência de que o professor não é neutro, de que a educação não é neutra. (...) Em 69 o professor não sabia nem que tinha direito. Ele era tão explorado que (...) descontava IPESC e não tinha direito a uma consulta médica... A consciência do professor, de que ele não é um indivíduo dentro de uma bolha e que a escola não está dentro de uma bolha, que a escola faz parte da sociedade, foi aquele momento”.⁵³

O produto dessa grande discussão – o PEE 1985-88 – é, contraditoriamente, forte e frágil, reprodutor e transformador. “Há propostas que nada avançam pelo vazio de seu conteúdo, há propostas ambíguas, contraditórias, e até mesmo antagônicas. E, é claro, há propostas que investem na alteração substancial da educação escolar vigente. A leitura do que o relatório (do Congresso Estadual de Lages – MA) apresenta como **causas e problemas**, que encabeça cada bloco de propostas, demonstra, também, o modo difuso e imediato pelo qual a base (no caso, a unidade escolar) entende as questões. (...) Imaginar que dessa ampla e primeira participação emergisse um Plano coerentemente articulado seria cair no erro do espontaneísmo. A ausência de reflexões mais detidas sobre os problemas educacionais (veja-se o caso dos próprios cursos de formação de professores, seu desligamento do real, sua precariedade), a estrutura verticalista dos **negócios** da educação, a atomização dos integrantes da comunidade escolar e das escolas entre si, a escassez de pesquisas verificadoras de problemas educacionais concretos, e muitos outros limites, remetem para uma compreensão do educacional, de parte das bases, não muito além do imediatamente constatável, do empírico”.⁵⁴

Um dos pontos altos do PEE foi o rechaço da continuidade do SAP, apesar de algumas tentativas de setores governamentais e da rede particular de ensino (claramente beneficiada pela manutenção da **promo-**

ção automática na escola pública) no sentido de garantir uma sobrevivência para esse sistema de avaliação. Outro ponto foi a disposição de se processar a democratização do poder no interior da escola, via eleição direta para a escolha do diretor e criação do Conselho Deliberativo. Tais encaminhamentos “representam medidas concretas no sentido a) da limitação do poder de ingerência das forças dominantes sobre o cotidiano escolar e b) da possibilidade de que a própria comunidade escolar possa gerir a escola e, desta forma, venha a ter condições de atuar como espaço de denúncia e pressão acerca do desleixo do aparelho governamental no que concerne à democratização da educação (a crucial questão da ausência de recursos financeiros, por exemplo; não há dinheiro sequer para trocar lâmpadas queimadas e telhas quebradas). A escola teria, enfim, de responder ao desafio de construir, no cotidiano, sua densidade pedagógica, abrindo-se para uma perspectiva histórica que, articulada com o fortalecimento político da sociedade civil, remete para a necessária redefinição das políticas públicas do aparelho governamental”.⁵⁵

Concluído o processo participativo para a elaboração do PEE, Esperidião Amin, não obstante seus veementes discursos em que anunciava sua **vontade política de promover as mudanças indispensáveis** (pronunciados no iniciar e no encerrar do processo – Seminário e Congresso Estaduais), praticamente vira as costas e deixa que a lógica da letárgica máquina administrativa estadual assumira o compromisso de levar adiante as mudanças democratizadoras.⁵⁶ “No interior de um Estado historicamente marcado pelo autoritarismo, o governador Amin podia dispor de robustos freios capazes de travar, ou dificultar enormemente, o avanço do processo de democratização da educação catarinense”.⁵⁷ Foram várias as artimanhas aminianas no sentido de esvaziar o conteúdo das propostas mais avançadas, como foi o caso daquelas ligadas à questão do poder dentro da escola. Sob intensa marcação da Comissão para a Implantação e Fiscalização do PEE – CIPEE (criada em maio/85), enfim, mais de um ano após o Congresso de Lages, em dezembro de 1985, às vésperas do Natal (por determinação do governador), são realizadas as eleições diretas para diretores escolares. Ainda mais tarde, em julho de 1986, Amin sancionou o decreto que instituía o Conselho Deliberativo nas escolas estaduais.

“Apesar do proclamado, em alto e bom som, compromisso democratizante do governador Amin, não houve quebra da inércia da

Secretaria da Educação. Não ocorreu sua reestruturação administrativa para que pudesse apresentar condições de envolver-se organicamente no processo de reconstruir a escola, de executar e garantir o avançar das deliberações do PEE. Não houve a definição das diretrizes básicas do Plano, em conjunto CIPEE e Secretaria da Educação, pois não ocorreu o reconhecimento do trabalho das Comissões de Implantação (em níveis estadual, regionais e municipais), o que acabou por criar uma condição que levou ao paralelismo (enquanto durou) a ação da CIPEE (estadual) – que não tinha poder decisório – em relação aos trabalhos desenvolvidos pela Secretaria da Educação – que tinha poder decisório –, caracterizados pelo forte teor burocrático, pelo caráter tido como eminentemente técnico, que acabava, ao traduzir as deliberações do PEE, por torná-las anêmicas, por pulverizá-las, relegá-las à inocuidade, ao destino das gavetas dos arquivos. A composição do Conselho Estadual de Educação não foi democratizada. Não houve delegação de maior autonomia administrativo-financeira para as UCREs e para as unidades escolares. Não foram realizadas as eleições diretas para a escolha do diretor da UCRE e do supervisor local de ensino”.⁵⁸

Enfim, a análise detida do PEE 1985-1988, enquanto produto e processo, em sua fundamental dimensão historicizante (que procura perceber a educação como **síntese de múltiplas relações**), é rica em conteúdos concretos, desveladores do quanto há de luta no campo educacional. A sociedade inteira – mesmo que disso poucos tenham consciência – tem a ver com os embates político-epistemológicos travados, aberta ou veladamente, na definição da política educacional, uma vez que o que está em jogo é a escolha entre diferentes concepções de homem e de sociedade. “Embora este problema (que modelo de homem e sociedade se tem em mente – MA) apareça tão minimizado na definição oficial dos programas de ensino ou na rotina da didática diária, não existe talvez atividade prática (a educação, o que e como ensinar – MA) que envolva tão profundamente o destino do homem e da sociedade como esta”.⁵⁹

Nenhum homem pode escapar ao significado histórico desse embate. Nesta perspectiva – a de possibilitar, concretamente, ao ser humano ser mais humano, entendendo o homem como **processo de seus atos** –, é avassalador o descaso de nossa elite, do chamado poder **público** brasileiro e catarinense em particular, para com a educação, seja ela propriamente escolar ou não. No que se refere à escola, sua historicidade

está a desafiar a construção de uma nova qualidade. Os subalternos, hoje, aos milhares, freqüentam os bancos das escolas públicas e apontam no sentido da necessidade do enfrentamento do desafio de se repensar a política educacional tendo não mais o capital, mas o **trabalho como princípio educativo**, na perspectiva da superação das condições históricas reprodutoras da subalternidade.

Notas

1. Antonio Gramsci, **Os intelectuais e a organização da cultura**, p. 9.
2. No estudo realizado pelo BIRD, “Pobreza e Distribuição de Renda na América Latina”, o Brasil apresenta 44% dos pobres latino-americanos, embora sua população corresponda a 1/3 do total geral existente na região. Nossa pobreza cresceu nos anos 80, apresentando, ao lado da Bolívia e Guatemala, os mais altos índices de mortalidade infantil e analfabetismo verificados no subcontinente. De acordo com tal estudo, em 1989, 40,9% da população brasileira é pobre (renda mensal abaixo de US\$ 60) e 18,7% é extremamente pobre (menos de US\$ 30 mensais). Em 1980, tais dados correspondiam a, respectivamente, 34,1% e 12,2%. Apesar da América Latina apresentar um dos mais injustos índices de distribuição de renda entre as diferentes áreas do mundo, o do Brasil ainda consegue ser pior do que a média regional: os 20% mais pobres do subcontinente têm 4% da renda latino-americana, enquanto os 20% mais pobres do Brasil têm somente 2,1% da renda nacional. “Brasil é o país mais injusto da AL, diz BIRD”, in **Folha de S. Paulo**, 08-03-93, p. 1-9.
3. Jane Souto de Oliveira (Org.), **O traço da desigualdade social no Brasil**, p. 41.
4. (4) Idem, *ibidem*, p. 33.
5. Ver, a respeito, o jornal **Zero**, nº 1, Ano X, 25-09-92, Florianópolis, do curso de Jornalismo da UFSC, cujo número especial traz o dossiê: “Oligarquias dominam rádio e TV em Santa Catarina”.
6. “... ‘as tendências evolutivas da história constituem uma realidade mais elevada do que os ‘fatos’ da simples experiência’. (...) na sociedade capitalista o passado impera sobre o presente. Isto quer

simplesmente dizer que, se não for conduzido por uma consciência, se for movido pela sua própria dinâmica imanente e cega, o processo antagônico se manifesta em todas as suas formas imediatas de aparecimento, como dominação do passado sobre o presente, como dominação do capital sobre o trabalho; que, por conseguinte, o pensamento que se obstina no terreno desta imediatidade se agarra sempre às formas estáticas dos estados particulares, se encontra desarmado face às tendências que, apesar de tudo, se exercem e se lhe opõem como poderes enigmáticos; que a atividade que corresponde a este pensamento nunca está em condições de dominar essas tendências”. Georg Lukács, **História e Consciência de Classe**, p. 202.

7. Karel Kosik, **Dialética do Concreto**, especialmente a primeira parte. Isaiah Berlin, biógrafo de Marx – que foi um atento e inveterado leitor – chama a atenção para o enorme apetite científico de Marx, aliado ao seu compromisso político com o avanço da luta pela superação das desigualdades sociais. “Na realidade, nenhum movimento social ou político concentrou tanta ênfase na pesquisa e na erudição. A dimensão das leituras de Marx está indicada até certo grau pelas referências em sua obra, que explora muitíssimo os atalhos obscuros da literatura antiga, medieval e moderna”. Isaiah Berlin, **Karl Marx**, p. 228.
8. a. “... a totalidade está cada vez mais escondida nas manifestações momentâneas espaciais e temporais dos fenômenos”. b. “Só quando o homem é capaz de apreender o presente como devir, reconhecendo nele as tendências cuja oposição dialética lhe permite criar o futuro, o presente, o presente como devir, se torna o seu presente. Só aquele que tem a vontade (...) de fazer nascer o futuro pode ver a verdade concreta no presente”. Georg Lukács, *Op. Cit.*, a – p. 38, b – p. 226.
9. Antonio Gramsci, **Concepção Dialética da História**, p. 22.
10. Para Gramsci, difundir criticamente verdades já descobertas é um imperativo, capaz de transformá-las, para os subalternos, em bases de ações vitais, em patamares possibilitadores da construção do novíssimo. Daí sua preocupação em alargar o que comumente se entende por **original**: “... uma nova descoberta que se conserva como algo inerte não é um valor: a **originalidade** consiste tanto

- em **descobrir** quanto em **aprofundar**, em **desenvolver** e em **socializar**, isto é, em transformar em elemento de cultura universal”. Idem, **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, p. 71. Ver, também, **Concepção Dialética da História**, p. 13-14.
11. (11) Idem, **Concepção Dialética da História**, p. 38.
 12. “A filosofia da praxis é o **historicismo** absoluto, a mundanização e terrenalidade absoluta do pensamento, um mundanismo absoluto da história. Nesta linha é que deve ser buscado o filão da nova concepção de mundo”. Idem, *ibidem*, p. 189.
 13. Idem, *ibidem*, p. 38.
 14. “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos”. Karl Marx, “O 18 Brumário de Luís Bonaparte”, **Obras Escolhidas**, vol. 1, p. 203.
 15. Antonio Gramsci, **Concepção Dialética da História**, p. 40.
 16. Marli Auras, “O pensamento vivo do marxista Antonio Gramsci”. **Plural**, p. 7.
 17. Que não se pense que esse mesmo “clima cultural” significa padronização do pensamento, totalitarismo. O conceito de hegemonia – núcleo mais original e fecundo da concepção de mundo gramsciana – é uma construção histórico-lógica que, necessariamente, leva em conta o processo de complexificação do Estado Moderno (sociedade política + sociedade civil) – porque foi articulado no âmago da luta política exercida nestas circunstâncias históricas – frente ao desafio de sua transformação. Parte do reconhecimento da pluralidade, da emergência de uma multiplicidade de sujeitos sociais, suas especificidades, mediações, relações. Fundamentalmente, a construção da hegemonia dos subalternos desafia o movimento social a trabalhar a unidade – ou seja, a costurar a direção político-cultural – no quadro crescente da diversidade de seus agentes históricos. Historicista, avesso ao economicismo e chamando a atenção, constantemente, para a solidez do senso comum e para a necessidade de

se perguntar pelas peculiaridades dos distintos contextos e agentes históricos, bem como de se estar em constante processo de autocrítica, Gramsci afirma: “... o desenvolvimento da renovação intelectual e moral não é simultâneo em todos os estratos sociais. Muito pelo contrário: ainda hoje, nunca é demais repetir, muitos são ptolomaicos e não copernicanos. Existem muitos **conformismos**, muitas lutas por novos **conformismos**, bem como diversas combinações entre o que é (com variadas atitudes) e aquilo por cujo advento se trabalha (e são muitos os que trabalham neste sentido). Colocar-se do ponto de vista de uma **única** linha de movimento progressista, para o qual toda nova aquisição é acumulada e se torna premissa de novas aquisições, é um grave erro: não somente as linhas são múltiplas, como também se verificam passos atrás na linha **mais progressista**”. Antonio Gramsci, *Literatura e Vida Nacional*, p. 14.

18. Idem, *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, p. 20.
19. Idem, *ibidem*, p. 6. É interessante destacar que Gramsci alarga o sentido do que vem a ser partido, assim como faz com a compreensão do que vem a ser escola, sem perder de vista o sentido estrito do que ambos os conceitos representam. Trabalha o partido em sentido amplo – os partidos orgânicos, ligados às classes fundamentais -, que se expressa não somente pela via político-partidária, e em sentido estrito, político-partidário, que, por vezes, pode parecer solto no ar, descolado das classes fundamentais. “Será necessária a ação política (no sentido estrito) para que se possa falar de **partido político**? Observa-se que no mundo moderno, em muitos países, os partidos orgânicos e fundamentais se dividiram, por necessidade de luta ou por qualquer outra razão, em frações que assumiram o nome de **partido** e, inclusive, de partido independente. Por isso, muitas vezes o Estado Maior intelectual do partido orgânico não pertence a nenhuma das frações, mas opera como se fosse uma força dirigente superior aos partidos e às vezes reconhecida como tal pelo público. Esta função pode ser estudada com maior precisão se se parte do ponto de vista de que um jornal (ou um grupo de jornais), uma revista (ou um grupo de revistas) são também eles **partidos, frações de partido** ou **funções de um determinado partido**”. Idem, *ibidem*, p. 22-23.

20. Marli Auras, Op. Cit., p. 7. No ensaio “Alguns Temas da Questão Meridional”, escrito em 1926, Gramsci evidenciou que a emancipação do operariado de Turim e Milão passava, necessariamente, pela emancipação dos camponeses do sul italiano. Esta análise histórico-lógica exigia a superação dos fortes preconceitos existentes na relação operário-camponês, já que expressava a absoluta necessidade de se obter o consenso do campesinato, de se estabelecer alianças políticas entre ambos os segmentos para se poder fazer frente à hegemonia burguesa. Gramsci destacou a influência da igreja, da escola, do jornal, da tradição, da “ideologia difusa de forma capilar pelos propagandistas da burguesia”, que gerava toda sorte de preconceitos no modo pelo qual os operários viam os camponeses (tidos como “poltrões, incapazes, criminosos, bárbaros”). A própria literatura do Partido Socialista italiano não deixava, também – como lembrou Gramsci -, de propagar tais preconceitos. Ver Antonio Gramsci, **A Questão Meridional**, p. 135-165.
21. Antes de mais nada é preciso salientar que Gramsci, no interior da perspectiva política de construção da hegemonia popular, ao alargar o conceito acerca da figura do intelectual, alarga o próprio entendimento do que vem a ser escola – a escola do trabalho, do partido, do jornal, da igreja, dos grandes intelectuais, do folhetim etc. – , embora não perca de vista, nessa mesma perspectiva, a instituição estritamente escolar. Como bem lembrou, toda relação de hegemonia (estabelecida entre governante-governados, militante-partido, jornal-leitores, patrão-trabalhadores, pais-filhos, nações-nações etc.) é necessariamente uma relação pedagógica. Antonio Gramsci, **Concepção Dialética da História**, p. 37. Ver, a respeito da questão escolar no pensamento gramsciano, a pesquisa histórico-filológica realizada por Paolo Nosella, **A Escola de Gramsci**, publicada pela Editora Artes Médicas.
22. Antonio Gramsci, **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, p. 130.
23. Idem, **Concepção Dialética da História**, p. 143.
24. Idem, *ibidem*, p. 146-147.
25. Idem, *ibidem*, p. 148; ver também p. 114.
26. Idem, *ibidem*, p. 14.

34 • Marli Auras

27. Hobsbawm, ao analisar o significado histórico de 1989 – ano em que ocorreu o colapso do comunismo no Leste europeu -, acentua, dentre outros aspectos, que o vencedor dessa situação não é o capitalismo como tal, mas o **mundo desenvolvido**, ou seja, um conjunto de países que apresenta uma minoria decrescente da população mundial (em torno de 15%, em 1990; correspondia a 33%, em 1900). Hobsbawm chama a atenção para o fato de que, por mais de setenta anos, os governos e as classes dirigentes ocidentais – atemorizadas pelo fantasma da revolução social e do comunismo – responderam com (custosas) concessões econômicas aos movimentos dos trabalhadores. “O principal efeito de 1989 é que o capitalismo e os ricos pararam, por enquanto, de ter medo. Tudo o que fez com que a democracia ocidental valesse a pena para seus povos (é preciso ter presente que o Autor refere-se, historicamente, ao Primeiro Mundo – MA) – previdência social, o estado de bem-estar social, uma renda alta e crescente para os trabalhadores, e sua consequência natural, a diminuição da desigualdade de oportunidades – resultou do medo. Medo dos pobres e do maior e mais bem organizado bloco de cidadãos dos Estados industrializados – os trabalhadores; medo de uma alternativa que existia na realidade e que podia realmente se espalhar, notavelmente na forma do comunismo soviético. Medo da instabilidade do próprio sistema. (...) Por enquanto não há nenhuma parte do mundo que apresente com credibilidade um sistema alternativo ao capitalismo, mesmo que ainda seja claro que o capitalismo ocidental não apresenta soluções para os problemas da maior parte do antigo Segundo Mundo, que provavelmente e em grande parte se assimilará às condições do Terceiro Mundo. Por que deveriam os ricos, (...) preocupar-se com os outros a não ser eles mesmos? Que penalidades políticas devem temer se deixarem se desgastar a previdência e atrofiar a proteção daqueles que dependem dela?”. Eric Hobsbawm, “Adeus a tudo aquilo”, in: **Depois da Queda**, p. 103-104.
28. Marli Auras, “Formação do educador”, in **Cadernos do CED**, n° 17, p. 53-54. “A relação entre a dominação burguesa e a transformação capitalista é altamente variável. Não existe, como se supunha a partir de uma concepção europeucêntrica (...), um único modelo básico democrático-burguês de transformação capitalista. (...) (ela) não se determina, de maneira exclusiva, em função dos requisitos intrínsecos do desenvol-

vimento capitalista. Ao contrário, esses requisitos (sejam os econômicos, sejam os socioculturais e os políticos) entram em interação com os vários elementos econômicos (naturalmente extra ou pré-capitalistas) e extra-econômicos da situação histórico-social, característicos dos casos concretos que se considerem, e sofrem, assim, bloqueios, seleções e adaptações”. Florestan Fernandes, **A Revolução Burguesa no Brasil**, p. 289. A respeito da especificidade da formação capitalista brasileira, é fundamental o estudo desta obra, especialmente da terceira parte, onde o Autor trabalha a formação autocrático-burguesa característica do Estado brasileiro. “O Estado não tem por função essencial proteger a articulação política de classes desiguais. A sua função principal consiste em suprimir qualquer necessidade de articulação política espontânea nas relações entre as classes, tornando-a desnecessária, já que ele próprio prescreve, sem apelação, a ordem interna, que deve **prevalecer e tem de ser respeitada**” (p. 345).

29. Florestan Fernandes, Op. Cit., p. 204.
30. Idem, ibidem, p. 204.
31. Cruz e Sousa, “Longe de tudo”, in **Poesia Completa**, p. 158. Cruz e Sousa (1861-1898) nasceu em Desterro, atual Florianópolis. Filho de Guilherme da Cruz, escravo, foi criado pelo proprietário de seu pai, Marechal Guilherme Xavier de Sousa. É um grande nome da poesia simbolista.
32. A respeito, ver a entrevista concedida por Francisco Urbano, presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, “O povo é pacífico, mas é corajoso”, concedida ao **Jornal do Brasil**, 20-03-93, p. 5, por ocasião da ocupação da SUDENE por trabalhadores nordestinos apossados pela seca. Reproduzo as duas últimas questões que lhe foram formuladas: “- **O ministro do Trabalho anda preocupado com o aumento da semi-escravidão dos trabalhadores rurais. Isso está ocorrendo no Nordeste?** – Algumas fazendas do Centro Oeste e do Norte praticam a escravidão de modo mais ostensivo. Agora, trabalho escravo não é só amarrar o **cabra**, impedir que ele vá embora. No Nordeste, um homem que mora em barracões no meio de canaviais, junto com outros 200 homens, sem energia, sem água, sem higiene, dormindo no chão, também está escravizado. Não

pode nem sair por não ter dinheiro para a passagem, porque o que ele recebe não paga nem o que gasta no armazém. – **As relações entre patrões e trabalhadores da zona canavieira não melhoraram?** – Continuam brutais. Melhorou o nível de sindicalização dos trabalhadores, mas o tratamento ainda é muito violento. O setor canavieiro não tem uma cultura empresarial. A cabeça desse pessoal é a mesma do senhor de engenho do século passado. Mesmo os empresários do Sul agem do mesmo jeito. As fazendas de Antônio Ermírio de Moraes aqui no Nordeste, ou mesmo no Centro Oeste, adotam a mesma postura. O trabalhador é tratado como material descartável, peça de reposição”.

- 33 Enquanto as prisões brasileiras, de norte a sul, estão abarrotadas de indivíduos invariavelmente provenientes dos setores populares – há algumas delas em que os presos precisam se revezar, estirados no chão, para que todos consigam dormir um pouco à noite, tal a escassez do espaço existente na cela –, a impunidade acompanha os desmandos da elite, numa evidência flagrante do profundo vinco de classe a caracterizar o funcionamento do Judiciário brasileiro. Veja-se, por exemplo, sobre o problema da evasão fiscal, a matéria da **Folha de São Paulo**, de 20-03-93, p. 1-7, sob o título “Para cada Cr\$ 1 recolhido, Cr\$ 1,2 é sonegado – Estudo da Receita enviado a Itamar diz que não pagamento de impostos aproxima-se da desobediência civil”. Tal estudo revela que 7.248 empresas com faturamento superior a US\$ 1 milhão pagaram imposto abaixo do que deveriam. Revela, ainda, que um grupo de 25 empresas do setor financeiro, inclusive bancos, não recolheram qualquer tipo de imposto. (Note-se que a Receita é capaz de determinar quanto é sonegado e quem são os sonegadores. Mas, isto posto, o que acontece?)
34. Raymundo Faoro, “A cachorra do ministro e a cidadania”, in **Isto é/Senhor**, 05-06-91, p. 19.
35. No início deste século, milhares de caboclos catarinenses rebelaram-se, através da Guerra do Contestado, contra o avanço da ordem capitalista no Oeste catarinense, que os relegava à condição de marginalização. Sua luta, no entanto, profundamente marcada pelo

messianismo e pela ausência de articulação política secularizada, foi brutalmente destroçada pelo braço armado da República, à pedido dos coronéis e de seus aliados econômicos. Ver Marli Auras, **Guerra do Contestado – A organização da irmandade cabocla**.

36. Nas eleições de 1960, o petebista Doutel de Andrade foi eleito vice-governador, na chapa do pessedista Celso Ramos, através da Aliança Social Trabalhista. O partido elegeu sozinho ou em coligação com o PSD o prefeito de vários municípios catarinenses. Nas eleições seguintes (1965), o PTB reviveu com o PSD essa Aliança, novamente vitoriosa, desta vez com a chapa Ivo Silveira (PSD) – governador / Francisco Dall’Igna (PTB) – vice-governador. Dall’Igna seria cassado, no ano seguinte, pela ditadura militar e, para seu lugar, foi guindado o jovem advogado Jorge Konder Bornhausen, udenista, apaziguando-se, assim, agora no interior da ARENA, as facções da burguesia catarinense. O sindicato dos mineiros, o mais combativo dos poucos movimentos de trabalhadores então existentes em Santa Catarina, foi duramente desmantelado logo após o golpe de 64. O deputado Paulo Wright, recém eleito pelo PSP e ligado a movimentos de organização de setores subalternos, foi cassado pelos seus próprios pares, na Assembléia Legislativa; integra, até hoje, a lista dos desaparecidos políticos brasileiros.
37. Segundo Yan de Souza Carreirão, os partidos conservadores obtiveram, em conjunto, em Santa Catarina, no período de 1945-65, votações bem superiores a sua média nacional, enquanto o PTB apresentou votações inferiores a verificada na média nacional. Ver, do Autor, **Eleições e sistema partidário em Santa Catarina (1945-79)**, p. 124.
38. No período em que esteve na legalidade (1945-47), “os resultados (eleitorais – MA) do PC para a média do país são de 7 a 11 vezes mais elevados do que os da seção catarinense do partido”. Idem, *ibidem*, p. 72.
39. (39) Alzira Hessmann Dutra e outros, “A questão do avanço progressivo na educação catarinense”, p. 49.
40. Marli Auras, **Poder oligárquico catarinense – Da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos”**, p. 336-337.

41. Alzira Hessmann Dutra e outros, Op. Cit., p. 32.
42. Participação da Secretaria da Educação em relação ao orçamento geral do Estado de Santa Catarina: 1974 – 17,28%; 1975 – 16,31%; 1976 – 20,17%; 1977 – 18,56%; 1978 – 12,16%; 1979 – 12,50%; 1980 – 15,03%; 1981 – 12,08%. **Plano Estadual de Educação – 1980/1983**, p. 90 e Remy Fontana, “Governo Amin – Um voto de desconfiança – A ‘opção pelos pequenos’ como meio de realizar a política dos grandes”, **Revista Educação e Sociedade**, p. 41. Destaque-se que os dados citados revelam os baixos percentuais encaminhados ao setor Educação pelo governador Jorge Konder Bornhausen (gestão 1979-82), que alardeava ser tal setor “prioridade das prioridades de seu governo”. Dentre os governantes catarinenses nomeados pela ditadura militar, foi o que menos investiu na área educacional.
43. Marli Auras, **Poder oligárquico catarinense – Da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos”**, p. 338-339.
44. Idem, *ibidem*, p. 340.
45. Em 1969, do total de professores (15.885) atuantes no ensino primário em Santa Catarina, 43% não eram normalistas. Em 1970, dos 6.749 professores que trabalhavam no ensino médio da rede estadual, apenas 488 tinham licenciatura. O quadro relativo à formação dos professores atuantes nas Escolas Normais é particularmente preocupante. Zenilda Nunes Lins (Coord.), **Diagnóstico da situação educacional**, p. 221-229.
46. Zenir Maria Koch, **Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense**, p. 77. Especialmente sobre o SAP em Santa Catarina, ver Osvanilde M. M. de Oliveira, **A prática do avanço progressivo numa escola de 1º Grau em Santa Catarina e Cadernos do CED**, UFSC, 1984.
47. Marli Auras, **Poder oligárquico catarinense – Da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos”**, p. 347-348.
48. Idem, *ibidem*, p. 348.
49. A vitória de Amin nas urnas, no pleito eleitoral de 1982, foi largamente posta em xeque pela oposição, que trouxe à tona pesadas denúncias de fraude eleitoral. Não obstante todas as evidências, a

Justiça Eleitoral catarinense anunciou, dias após as eleições, os resultados favoráveis a Amin: 838.150 votos para o candidato do PDS, enquanto Jaison Barreto, do PMDB, alcançou 825.500 votos. Uma diferença, portanto, de apenas 12.650 votos, ou 0,69%, quando as pesquisas eleitorais do Gallup (veiculadas pela revista Veja) haviam alardeado, durante a campanha, que Amin garantiria sobre Jaison uma diferença que iria alcançar 18% dos votos.

50. O segundo PEE, relativo aos anos 1980-83, gestão Jorge Konder Bornhausen, a exemplo do primeiro, o PEE – 1969-79, não contou, para sua elaboração, com participantes situados fora do círculo das forças governistas, ou delas aliados.
51. O Congresso Estadual de Educação foi precedido pela realização dos Congressos Regionais; estes, por sua vez, pelos Congressos Municipais, que foram os responsáveis pela aglutinação inicial das contribuições, trazidas pelos delegados escolares, das discussões realizadas em cada unidade escolar. Antes da fase dos congressos, para se chegar até as milhares de escolas catarinenses, a Comissão Estadual – dificulosamente convencida (pela sua composição política) da necessidade de ampliar o leque das discussões para a chamada “participação comunitária” – encaminhou a realização, com vistas à deflagração do processo participativo e à definição de suas diretrizes, do Seminário Estadual (que teve cerca de 700 representantes regionais), em Florianópolis, em março de 1984, que, por sua vez, foi seguido pela realização dos Seminários Regionais e Municipais.
52. Marli Auras, **Poder oligárquico catarinense – Da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos”**, p. 351.
53. Depoimento de um professor participante do processo de elaboração do PEE, in Clícia Maria Leite Naha, **A organização do movimento docente em Santa Catarina: limites e avanços da participação dos professores na elaboração da política educacional do Estado**, p. 70-71.
54. Maria das Dores Daros de Amorim e outros, **Diagnóstico estadual do setor educação em Santa Catarina**, p. 81-82.

40 • Marli Auras

55. (55) Marli Auras, **O poder oligárquico...**, p. 360-361.
56. “Coube aos quadros dirigentes da Secretaria da Educação (alguns deles há muito servindo com fidelidade ao poder oligárquico), acostumados à prática do controle, de cima para baixo, do trabalho escolar, temidos por muitos educadores e desacreditados por tantos outros, a responsabilidade de levar adiante, no interior do aparelho governamental, aspectos decisivos ligados à democratização da educação, como é o caso, por exemplo, das questões do currículo e da avaliação da aprendizagem. Muitos desses dirigentes, sentindo-se ameaçados pelo avançar do processo, trataram de acionar ou reforçar meios para enfraquecê-lo”. Idem, *ibidem*, p. 365-366.
57. Idem, *ibidem*, p. 352.
58. Idem, *ibidem*, p. 370-371.
59. Mário Manacorda, “Prefácio”, in **Teoria da Didática**, p. 8.

Referências bibliográficas

- AURAS, Marli. **Guerra do Contestado – A Organização da Irmandade Cabocla**, Co-Edição Cortez (SP) e Editora da UFSC, Florianópolis, 1984.
- _____. **Poder Oligárquico Catarinense – Da guerra aos “fanáticos” do Contestado à “opção pelos pequenos”**, Tese de Doutorado, PUC-SP, 1991.
- _____. “Formação do educador”. **Cadernos do CED**, UFSC, n. 17, Florianópolis, 1991.
- _____. “O pensamento vivo do marxista Antonio Gramsci”. **Plural**, Revista da APUFSC-SSIND., Ano 2, n. 2, janeiro/junho-1992, Florianópolis.
- AMORIM, Maria das Dores Daros de e outros. “Diagnóstico estadual do setor educação em Santa Catarina – A democratização da educação em Santa Catarina: um outro estilo de diagnóstico”, **Cadernos do CED**, UFSC, Ano II, n. 1/2, Florianópolis, 1985.
- BERLIN, Isaiah. **Karl Marx**, Siciliano, São Paulo, 1991.
- CRUZ E SOUSA. **Poesia Completa**, FCC Edições, Florianópolis, 1985.

- CARREIRÃO, Yan de Souza. **Eleições e sistema partidário em Santa Catarina (1945-79)**, Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, 1988.
- DUTRA, Alzira Hessmann e outros. “A questão do avanço progressivo na educação catarinense”, **Cadernos do CED**, UFSC, Ano I, n. 1/2, Especial, Florianópolis, 1984.
- ESTADO DE SANTA CATARINA, Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação – 1980/1983**, IOESC, Florianópolis, s/d.
- _____**Plano Estadual de Educação – 1985/1988**, IOESC, Florianópolis, 1985.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1981.
- FONTANA, Remy. “Governo Amin – Um voto de desconfiança – A ‘opção pelos pequenos’ como meio de realizar a política dos grandes”. **Educação e Sociedade**, n. 15, agosto/1983, Cortez Editora, São Paulo.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História, Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, 1978.
- _____**Literatura e vida nacional**, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
- _____**Maquiavel, a política e o Estado Moderno**, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
- _____**Os intelectuais e a organização da cultura**, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
- _____**A questão meridional**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.
- HOBBSAWM, Eric. “Adeus a tudo aquilo”, In: **Depois da queda**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1976.
- KOCH, Zenir Maria. **Uma leitura da questão do fracasso na escola pública catarinense**, Dissertação de Mestrado, UFSC, Florianópolis, 1989.
- LINS, Zenilda Nunes (Coord.), **Diagnóstico da situação educacional**, Secretaria da Educação – SC, Convênio MEC-SEC-CEE-UDESC, Florianópolis, 1971.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe**, Publicações Escorpião, Porto, 1974.

MARX, Karl. "O 18 Brumário de Luís Bonaparte", in **Obras Escolhidas**, volume 1, Alfa-Omega, São Paulo, s/d.

MANACORDA, Mário. "Prefácio", In: Roberto Maragliano e outros, **Teoria da Didática**, Cortez, São Paulo, 1986.

NAHRA, Clícia Maria Leite. **A organização do movimento docente em Santa Catarina: limites e avanços da participação dos professores na elaboração da política educacional do Estado**, Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 1990.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**, Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.

OLIVEIRA, Osvanilde Michels Mendes de. **A prática do avanço progressivo numa escola de 1 Grau em Santa Catarina**, Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1984.

OLIVEIRA, Jane Souto de (Org.). **O traço da desigualdade social no Brasil**, IBGE, Rio de Janeiro, 1993.

Jornais e revistas

Revista **Isto é/ Senhor**, n. 1132, 05-06-91, Editora Três, São Paulo.

Jornal **Zero**, Curso de Jornalismo, UFSC, Florianópolis, 25-09-92.

Jornal **Folha de S. Paulo**, 08-03-93.

Jornal **Folha de S. Paulo**, 20-03-93.

Jornal **do Brasil**, Rio de Janeiro, 20-03-93.